Syllabus Review **2 (3),** 2011 : 348 - 377

SYLLABUS REVIEW
Human & Social Science Series

Développer des compétences à l'école: un modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage

Bipoupout
Université de Yaoundé 1, Ecole Normale Supérieure, Département des Sciences de l'éducation, E-mail : bebey1260@yahoo.fr, Tel. (237) 99 90 94 56

Résumé
Le développement de l'approche par compétences en éducation à travers le monde, la place incontournable de l'intégration des apprentissages dans le processus d'enseignement-apprentissage en termes de compétences et l'absence d'une description formalisée du modèle intégrateur de l'enseignement constituent quelques-uns des éléments caractéristiques de l'environnement éducatif, pédagogique et didactique des systèmes éducatifs actuels. En s'appuyant sur cet argument et à partir de l'observation participante dans le cadre de la supervision pédagogique, de la formation d'enseignants, de l'enseignement dans les classes ; d'entrevues plus ou moins structurées, d'entrevues libres et de récits de pratiques, d'étude de documents (des rapports périodiques, des textes officiels, de rapports de séminaires de formation, de curricula et autres documents d'accompagnement d'innovations pédagogiques, des rapports de recherche), l'étude apporte principalement des réponses à trois questions: quelles sont les principales bases théoriques du modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage ? Quelle est sa syntaxe et quelle orientation pour un modèle intégrateur soucieux de la formation d'Hommes compétents non seulement dans les domaines cognitif et psychomoteur, mais aussi dans le domaine socioaffectif ?

Mots clés : pédagogie de l'intégration, développement des compétences, modèle intégrateur.

Abstract
The pedagogic and didactic environment that characterized the educational systems in the world is made up of the development of

competency-based approach, the capital role of integration of acquisitions in a competency-based teaching-learning process as well as the lack of a formal description of the integrative model in teaching. From the above argument this piece of work was realized through a set of data collecting techniques: participant observation when teaching in class, supervising education on the field, and when training teachers in teacher-training colleges. Additionally, interviews, opionnaires, analysis of documents were used to collect other data. The study examined three main questions stated as followed: what are the theoretical backgrounds of the integrative model of teaching? What is its syntax? Which suggestions could be stated in order to reach the educational aim of training fully competent men (in cognitive domain, psychomotor domain and socioaffective domain) through this model of teaching?

Un modèle intégrateur pour l'enseignement-apprentissage des compétences à l'école: Contexte et problématique

La conceptualisation de l'intégration en pédagogie a connu une gestation plus ou moins longue. Il n'est pas question de revenir de façon détaillée sur ce processus développemental, toutefois, il serait nécessaire d'en rappeler quelques étapes essentielles en l'occurrence la réflexion initiée par Deketèle (1980) sur l'intégration des apprentissages acquis pendant une ou plusieurs années scolaires d'une dans les années et les travaux de Roegiers (2001) dont les principaux qui aboutissent à d'importantes élaborations théoriques portent sur la pédagogie de l'intégration. Depuis la parution de ces premiers travaux, le processus de construction de l'approche s'est poursuivi avec la réalisation d'autres recherches sur les manuels scolaires, les situations pour évaluer, l'évaluation des acquis scolaires, la formation dans le cdre de la pédagogie de l'intégration,… (Roegiers, 2002) ; (Roegiers, 2003) ; (Roegiers, 2004) ; (Bipoupout., Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traore, 2008).

Parallèlement à ces productions publiées, des actions et réformes curriculaires axées sur le développement de la pédagogie de l'intégration ont été engagées dans plusieurs pays francophones à travers le monde. Malgré ces avancées remarquables, si l'intégration comme approche pédagogique

est déjà formalisée tout au moins dans ses bases, l'approche intégratrice de l'enseignement comme modèle d'enseignement - apprentissage reste toujours attendu. Ce qui précède apporte un éclairage sur le contexte auquel ce travail est rattaché. Pour développer ce modèle la principale interrogation à laquelle apporter une réponse est la suivante : qu'est-ce qui caractérise non seulement la théorie, mais aussi la pratique ou le mode d'emploi du modèle d'enseignement-apprentissage ? L'extension de cette orientation centrale est définie dans du problème examiné dans ce travail.

Un modèle intégrateur de l'enseignement pour développer les compétences à l'école : quel argument et quel problème à résoudre?

Le développement de l'approche par compétences en éducation à travers le monde, la place incontournable de l'intégration des apprentissages dans le processus d'enseignement-apprentissage en termes de compétences et l'absence d'une description formalisée du modèle intégrateur de l'enseignement constitue les principaux éléments de l'argument de ce propos. L'objet de cette réflexion est de proposer une réponse au problème dont les articulations sont les quatre interrogations suivantes: quelles sont les principales bases théoriques du modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage ; quelle est sa syntaxe et quelle orientation pour un modèle intégrateur soucieux de la formation d'Hommes compétents non seulement dans les domaines cognitif et psychomoteur, mais aussi dans le domaine socioaffectif?

Méthodologie

Pour réaliser ce travail, deux types de données ont été utilisées : des données invoquées et des données suscitées. Pour le premier type de données – les données invoquées,

en plus de l'observation participante dans le cadre de l'accomplissement des tâches réalisées relativement aux fonctions de superviseur pédagogique, de formateur d'enseignants et d'enseignant d'autres instruments ont été utilisés pour la collecte de ces données : des entrevues plus ou moins structurées, des documents d'archives en l'occurrence des rapports périodiques, des textes officiels publiés par des autorités des ministères en charge de l'éducation et de l'activité pédagogique, des rapports de séminaires de formation, des curricula et autres documents d'accompagnement d' innovations pédagogiques, des rapports de recherche.

En ce qui concerne le second type de données, des entrevues libres et des récits de pratiques sont les principaux instruments qui ont permis de recueillir les données suscitées auprès de sujets choisis en fonction de l'importance des fonctions et des rôles dans le fonctionnement des systèmes éducatifs et par rapport à l'objet de l'étude, donc des informateurs disposant de l'information et disposés de la transmettre. Sur la base de ses différents instruments, il a été possible de procéder à l'analyse des pratiques de classe en approche par compétences dans un ensemble de pays.

Le modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage
Fondements théoriques du modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage

Fondements théoriques du modèle intégrateur de l'enseignement

Les principales bases théoriques sur lesquels est fondé le modèle intégrateur de l'enseignement consistent en une conception particulière de la connaissance un ensemble de théories psychologiques du développement et de l'apprentissage. En ce qui concerne la conception de la connaissance, pour le modèle connaître signifie en général

démonter sa compétence, et en particulier réaliser une catégorie de tâches complexes correspondant à un ensemble intégré de ressources approprié. En somme, la connaissance est la capacité de mobiliser en situation un savoir agir minimal (compétences de base) requis pour le niveau dans le but de résoudre les situations-problèmes qui caractérisent le niveau concerné.

Pour ce qui est des théories psychologiques et sociologiques, il faut mentionner celles qui mettent l'accent sur l'exposition à des modèles et sur le rôle du milieu dans l'apprentissage telles que l'apprentissage social, l'apprentissage par imitation, la reproduction sociale, l'habitus,… développés par Bandura, Bourdieu, Perrenoud… en outre, la théorie du développement piagétien qui affecte un rôle capital aux interactions entre le sujet et l'environnement dans tout processus de développement cognitif, en l'occurrence tout processus de construction des connaissances, la théorie du conflit sociocognitif qui suggère la prise en compte de l'influence des interactions sociales dans la construction des savoirs et dans la résolution des problème, constituent aussi d'autres bases théoriques du modèle. A cette dernière, il faut associer la théorie du transfert qui entre autres, stipule que les nouvelles compétences acquises consécutivement aux confrontations interindividuelles sont de nature à faciliter la réalisation de nouvelles activités psychiques du sujet et par conséquent le développement de nouvelles constructions cognitives. (Doise et Mugny, 1981).

Par ailleurs et dans le domaine particulier de la psychologie de l'apprentissage, un ensemble de travaux dont la contribution au développement du modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage devraient également être signalés. Il s'agit en l'occurrence dans une perspective socioconstructiviste de ceux de Vygotsky (1987) qui recommande que l'apprentissage soit considéré comme

un moment du développement mental où l'individu active et actualise ses processus évolutifs tout mettant l'accent sur le rôle quelquefois indispensable des interactions sociales (l'adulte ou les pairs) dans le processus développemental en général et de celui de l'apprentissage en particulier. En plus des apports du socioconstructivisme, d'autres travaux récents en psychologie de l'apprentissage, mais dans la perspective du cognitivisme (Tardif, 1992 ; Gauthier, 1997) ont mis davantage l'accent sur le traitement de l'information (la prise de l'information, l'interprétation de l'information, l'inférence, la prise de décision, la résolution de problème, la prise de conscience des démarches, le contrôle, la régulation, etc.) dont le rôle est tout aussi déterminante dans tout processus de construction des connaissances.

Au plan paradigmatique, le modèle intégrateur de l'enseignement est basé non plus sur le paradigme de l'enseignement-apprentissage (qui fait de l'apprentissage une activité qui dépend de l'enseignement assignant ainsi à l'enseignant un rôle déterminant et prééminent dont l'accomplissement exige qu'il agisse prioritairement sur son enseignement) mais plutôt sur celui de l'apprentissage. Le paradigme de l'apprentissage, tout en reconnaissant à l'enseignant un rôle déterminant dans la réussite de l'apprentissage scolaire, affecte la première place à l'apprenant car c'est lui qui doit apprendre - installer les savoirs, savoir-faire, savoir-être et ensuite intégrer ces ressources et les mobiliser en situation. Le rôle de l'enseignant qui reste tout aussi déterminant consiste à organiser la situation pédagogique en mettant en place des circonstances d'apprentissage optimales pour une installation des ressources cognitives, socioaffectives et psychomotrices ainsi que pour l'intégration de ces dernières.

Le modèle intégrateur en didactique

Définition du modèle intégrateur de l'enseignement (une conception intégratrice de l'enseignement)

Une pédagogie de l'intégration

«*La pédagogie de l'intégration repose sur la mise en place d'un processus d'apprentissage qui ne se contente pas de cumuler des connaissances et des savoir-faire, mais qui apprend à mobiliser ces connaissances, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des situations-problèmes qui ont un sens pour l'élève* » (Roegiers, 2001). L'intégration sera considérée dans le sens d'une opération par laquelle des éléments dissociés au départ sont rendus indépendants en vue de les faire fonctionner d'une manière articulée en fonction d'un but donné.

Lorsqu'il faudra procéder à l'intégration des acquis scolaire (intégration situationnelle), il sera question pour l'enseignant de mettre en place une démarche dont l'apprenant est le principal acteur et qui consiste pour ce dernier à articuler (mettre en relation) différents acquis (connaissances particulières, concepts, savoir-faire, règles, procédures, savoir-être…) en vue de les mobiliser en situation. De ce qui précède, il ressort que l'intégration de ces acquis s'exprime dans des tâches complexes qu'il devra réaliser dans des situations-problèmes.

Quand les activités d'intégration doivent-elles s'effectuer?

En plus de la place réservée à l'intégration pendant la leçon; il faudra prévoir des activités d'intégration. Une intégration progressive des apprentissages pourrait être programmée par exemple à la fin d'une semaine de classe - une (1) journée d'intégration des apprentissages de la semaine; à la fin d'une séquence, soit après une période de quatre semaines de nouveaux apprentissages – lors de la semaine précédant celle des évaluations de la fin d'une séquence de six semaines, quatre (4) jours à une (1) semaine consacrée à

l'intégration des acquis; à la fin de l'année scolaire: au moins 2 semaines d'intégration avant les évaluations certificatives (évaluations de passage en classe supérieure ou examens officiels). le principe ici est la programmation d'activités destinées à aider l'élève à intégrer les apprentissages acquis à l'issue d'une période de longueur raisonnable. Les activités d'intégration sont suivies d'activités de remédiation.

La didactique selon le modèle intégrateur

Il s'agit d'une conception et d'une pratique de la didactique générale et spécifique centrée sur l'intégration. De l'entrée aux résultats en passant par le processus même de l'apprentissage enseignement, l'intégration des acquis et ses implications en matière de formation, restent le fil conducteur de toute action. Du point de vue de la réflexion et de la conception, le début du processus apprentissage-enseignement s'appuie sur la réflexion sur et la conception de l'ensemble intégré des ressources que l'apprennent en fin de processus devrait être capable de mobiliser en situation; ensuite la situation complexe (d'intégration) dont la résolution donnerait l'occasion de déterminer dans quelle mesure le sujet apprenant peut mobiliser au niveau voulu (maîtrise minimale) *l'ensemble intégré de ressources* développé, en vue de résoudre le type de situations –problèmes qui le définissent. En d'autres termes, il s'agira pour l'enseignant en début de tout processus d'apporter des réponses concrètes et satisfaisantes aux questions telles que *quel objectif d'intégration voudrais-je atteindre, quel ensemble intégré de ressources le sujet doit pouvoir mobiliser en fin de processus, quelle compétence voudrais-je développer chez l'apprenant ?*

Pendant le processus, les ressources devraient être choisies et les activités conçues et réalisées de manière à contribuer ou à favoriser à terme le développement de *l'ensemble intégré de ressources, l´objectif d'intégration ou la compétence visés.* A la fin du processus, la réflexion et les

activités d'apprentissage et d'enseignement vont s'orienter vers la détermination de la mesure dans laquelle la compétence ou l'objectif d'intégration poursuivi a été réalisé au niveau acceptable (niveau de maîtrise minimal de la compétence). Ce serait le moment d'apporter des réponses aux questions telles que : *au vue de la qualité des réalisations, des tâches complexes ou des productions du sujet apprenant est-il possible d'affirmer que l'objectif d'intégration, l'ensemble intégré de ressources ou la compétence ciblée a été développé au niveau jugé acceptable ?*

Les composantes du modèle intégrateur

Les composantes du modèle intégrateur

Quelles sont les différentes composantes du modèle d'enseignement intégrateur ? Les buts du modèle intégrateur, la conception de l'enseignement et de l'apprentissage, les diverses activités qui caractérisent l'utilisation du modèle, les stratégies relatives au choix des objectifs d'apprentissage et à l'organisation du contenu d'enseignement-apprentissage, la planification des apprentissages et des démarches d'apprentissage dans une conception intégratrice, les relations entre les enseignants et les élèves, le matériel didactique et la ddescription des étapes du modèle constituent les principales articulations abordées dans cette section.

Les buts du modèle intégrateur

Le modèle intégrateur vise fondamentalement le développement des compétences. Ainsi, des conditions d'enseignement-apprentissage intégratrices ont pour but de faciliter le développement chez l'apprenant : des savoir-transférer en situation ; des savoir- mobiliser en situation ; de la capacité de résolution des situations- problèmes de toutes sortes ; d'une structure de connaissances impliquant les trois domaines (cognitif, affectif et psychomoteur) même

si c'est à des proportions différentes suivant la dominante de l'apprentissage ciblé ; des processus intellectuels complexes. En plus, il faut également mentionner l'importance de donner du sens aux apprentissages en les plaçant régulièrement dans un cadre où les élèves sont appelés à utiliser les acquis scolaires pour résoudre des situations-problèmes significatives, c'est-à-dire des situations qui sont le plus proches de celles de la vie courante; ce qui leur permettra d'établir un lien entre ce qu'ils apprennent à l'école et la vie (Bipoupout, Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traore., 2008); favoriser l'intégration des ressources cognitives, affectives et psychomotrices et autres acquises.

Conception et orientations sur ce que les élèves doivent apprendre
Conception de l'enseignement et de l'apprentissage

Conception de l'enseignement
Dans le modèle intégrateur de l'enseignement-apprentissage, l'enseignement est conçu comme un ensemble d'activités consistant en l'organisation, la création, la mise en place et l'entretien d'un environnement approprié, à partir des caractéristiques de départ de l'apprenant sur le plan cognitif - connaissances et compétences antérieures – socioaffectif et psychomoteur ; des conditions optimales de réalisation de tâches complètes plus ou moins complexes. Dans cette perspective, le rôle de l'enseignant sous l'angle de la pédagogie de l'intégration est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu (Roegiers, 2002); il a une fonction d'orientation et de soutien de l'apprentissage (Legendre, 2001), créer ou faciliter la création et mettre en place ou faciliter la mise en place, organiser des circonstances susceptibles de faciliter l'installation d'un ensemble intégré de ressources

mobilisables en vue de résoudre un type de situations problèmes.

Conception de l'apprentissage

Qu'est-ce que les élèves apprennent ? La cible de formation dans le modèle intégrateur est l'objectif d'intégration ou la compétence qui sont des *ensembles intégrés de ressources ou encore des savoir-agir en situation.* L'apprentissage, quant à lui est conçu comme un processus consistant en une construction graduelle de savoirs ou mieux de savoir-agir. Il implique l'installation préalable de ressources de toutes sortes (cognitives, socioaffectives, psychomotrices,…), ensuite la mise en relation d'acquisitions antérieures avec les nouvelles à travers des activités de structuration et enfin une organisation de ces acquisitions de telle sorte qu'elles deviennent des ensembles intégrés de ressources mobilisables ou des savoir-agir en situation (l'apprentissage de l'intégration). La réalisation de ce processus nécessite le recours à des tâches globales et complexes. En continuité avec ce qui précède et compte tenu de ce que les élèves apprennent fondamentalement à travers la participation à la réalisation de tâches visant à terme la construction de savoir-agir en situation et au moyen d'interactions avec les autres membres du groupe-classe, des conditions doivent donc être mises en place pour que chaque élève puisse travailler pendant tout le processus d'enseignement-apprentissage non seulement individuellement, mais aussi avec ses camarades.

En somme, si l'enseignement-apprentissage vise la réalisation d'objectifs, des connaissances de toutes sortes (déclaratives, procédurales ou conditionnelles), des savoirs, savoir-faire, savoir-être…, il ne s'agit là que de ressources pour le développement de compétences, d'ensembles intégrés de ressources ou de savoir-agir mobilisables en vue de la résolution de situations complexes. Une importance

capitale est donc mise non seulement sur l'acquisition de ces ressources dans le cadre d'activités d'apprentissages systématiques, mais également sur l'apprentissage à l'intégration dans le cadre d'activités d'intégration. Ainsi, après l'installation de ressources (des savoirs, savoir-faire, savoir-être…), l'élève est appelé à apprendre à intégrer ces ressources lors des activités d'intégration.

Les diverses activités qui caractérisent l'utilisation du modèle

Les différents types d'activités d'apprentissage

Dans la pratique du modèle intégrateur de l'enseignement, il est possible d'avoir recours à plusieurs types d'activités. Roegiers (2001) distingue les activités d'exploration, les activités d'apprentissage par résolution de problèmes, les activités d'apprentissage systématique, les activités de structuration, les activités d'intégration, les activités d'évaluation, les activités de remédiation. *Les activités d'exploration* sont celles qui provoquent un nouvel apprentissage à travers une situation complexe soumise aux élèves en début d'apprentissage mais que les élèves ne s'auraient pouvoir entièrement résoudre à ce stade du processus enseignement-apprentissage. *Les activités d'apprentissage par résolution de problèmes* donnent à l'apprenant l'occasion d'intégrer ses acquis. Au cours de celles-ci, il est appelé à articuler ses acquis et à les mobiliser en vue de résoudre des situations-problèmes qui lui sont soumises. L*es activités d'apprentissage systématique* ont pour objectif de systématiser les différents savoirs, savoir-faire ou savoir-être abordés dans les activités d'exploration.

Les activités de structuration permettent à l'apprenant en début d'apprentissage, de situer les nouveaux apprentissages par rapport à la structure ancienne, en cours d'apprentissage, de cerner les particularités entre des

apprentissages en cours d'acquisition par rapport à ceux qui lui sont proches, en fin d'apprentissage, d'établir des liens entre les nouveaux apprentissages et les anciens. *Les activités d'intégration* sont celles qui aident l'apprenant à mobiliser plusieurs apprentissages acquis séparément en vue de résoudre des situations- problèmes complexes. Les *activités d'évaluation* qui permettent de déterminer dans quelle mesure l'apprenant a maîtrisé la compétence visée ou dans quelle mesure il progresse avec succès dans le processus d'acquisition. *Les activités de remédiation* à travers le diagnostic des erreurs et la mise en place d'un dispositif de remédiation, sont celles dont le but est de proposer de l'aide aux élèves engagés dans un processus d'apprentissage, afin d'optimiser leur chance de réussite du processus d'acquisition du savoir intégrer. Toutes ces activités d'apprentissages qui sont toutes nécessaires dans la pratique de l'enseignement selon le modèle intégrateur, sont réalisées dans le but d'atteindre la cible de formation qu'est l'acquisition du savoir intégrer, du savoir agir, du savoir mobiliser en situation , ou mieux de l'ensemble intégré de ressources, la compétence ciblée. L'enseignant dans l'organisation de ces types d'activités devrait donc garder présent à l'esprit la compétence visée au terme du processus.

Stratégies relatives au choix des objectifs d'apprentissage et à l'organisation du contenu d'enseignement-apprentissage

Le choix d'objectifs d'apprentissage et l'organisation du contenu d'enseignement apprentissage s'opèrent suivant des stratégies qui permettent d'accorder la priorité à ceux des objectifs et des contenus qui sont nécessaires à la réalisation de la cible de formation : l'objectif d'intégration ou la compétence poursuivie. Un arbre d'analyse de la compétence peut être construit pour identifier les objectifs et les contenus essentiels qui constituent la compétence ciblée.

La planification des apprentissages et des démarches d'apprentissage dans une conception intégratrice

La planification des apprentissages et des démarches d'apprentissage dans une conception intégratrice

Planifier des apprentissages et les démarches dans une conception intégratrice consiste à organiser systématiquement les apprentissages ainsi que les activités d'apprentissage en fonction des compétences ou des objectifs d'intégration qui en constituent la cible de formation et en vue de faciliter l'acquisition de ces derniers (Bipoupout., Boulhan, Diallo, Manda Kizabi, Roegiers et Zida Traore, 2008). Au début il faut prévoir l'évaluation, la remédiation et consolidation des acquis. Pendant l'année en cours, il faut réserver de la place d'abord aux apprentissages systématiques des savoirs, savoir-faire et savoir-être qui sont des ressources puis à l'intégration des apprentissages (toujours suivie de remédiation) qui devrait intervenir après une série de nouveaux apprentissages dont le développement pourrait s'étendre sur au plus 4/5 de l'intervalle temporel réservé au développement du curriculum. La planification devra donc apporter des indications sur les apprentissages à intégrer, les démarches proposées et éventuellement des références au Guide d'intégration s'il a été rédigé. Enfin, un moment ou des moments d'évaluation certificative doivent être prévus.

L'interaction avec les élèves

Les relations entre les enseignants et les élèves

Le modèle privilégie la construction d'un réseau d'interactions riches et pluridimensionnelles dont l'un des buts est l'établissement de conditions facilitatrices d'une activité permanente ou très fréquente, et une productivité élevée des apprenants. Dans la réalisation d'activité diverses des relations doivent être établies non seulement entre

enseignants / élèves et élèves / enseignants, mais aussi entre élèves / élèves.

Les stratégies d'enseignement et d' apprentissage

En ce qui concerne particulièrement les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et en raison de son caractère inclusif, la mise en œuvre du modèle intégrateur de l'enseignement, est associée àl'utilisation d'un ensemble de stratégies varieés. Pour ce qui est de l'enseignement il est possible de distinguer (1) les stratégies magistrales consistant en des des conduites verbales ou non visant à créer ou à entretenir des conditions facilitatrices de développement d'ensembles intégré de ressources mobilisables en situation : exposé- discussion, démostration, réctions aux interventions des élèves… ; (2) les stratégies de travail individuel faites de conduites diverses qui onnt pour but de mettre en place des conditions suscepttibles de favoriser l'activité individuelle et la participation individuelle de l'apprenant à la construction de l'apprentissage (l'étude de cas, l'apprentissage par résolution de problèmes, la pratique autonome,…) ; (3) les stratégies interactives qui sans faire abstraction de l'activité individuelle de l'apprenant, mettent l'accent sur toutes les actions magistrales pouvant faciliter le développement d'interactions enseignant / enseignés, enseignés/ enseignant et enseignés / enseignés dans le processus enseignement-apprentissage (le cas de jeu de rôles, de groupes de discussion , de démarches par questions et réponses, de pratique guidée,…), (4) les stratégies socioconstructives qui priorisent les toutes les conduites pouvant faciliter la participation des apprenants dans la construction des apprentissages (enseignement par pairs, ttravail en équipe, apprentissage coopératif, tutorat, apprentissage par projet…).

En ce qui concerne l'apprentissage, il y a (1) les

stratégies cognitives qui concernent les conduites favorisant l'activation, l'acquisition, l'élabotation ou traitement en profondeur, l'organisation, le transfert et l'intégration des savoirs de toutes sortes (2) les stratégies affectives qui englobent les conduites qui se rapportent entre autres à la reception, à la motivation, à la coopération, à la résolution efficace des conflits et des états affectifs (3) les stratégies de gestion des ressources (temporelles, matérielles, humaines, matérielles…) et (4) les stratégies métacognitives constituées de conduites liées à la planification, au contrôle, à la régulation et à l'évaluation.

Le matériel didactique : conception et utilisation

La réalisation d'une séquence didactique dans le modèle intégrateur ne nécessite pas un matériel spécifique. Bien que les conditions de réalisation puissent exiger un matériel didactique approprié, mais qui peut être construit ou fabriqué à partir des matériaux de récupération accessible dans la localité le plus important étant de veiller entre autres à sa contextualisation, à son adaptation aux caractéristiques de l'apprenant, de l'objet et du milieu de l'apprentissage. L'élève doit participer aussi bien à la production du matériel didactique qu'à son utilisation. Ainsi, la conception et l'utilisation du matériel didactique dans le modèle intégrateur reste fondées sur les principes et les exigences de la pédagogie de l'intégration en matière de formation et dans les pratiques de classe: la présence élevée des situations, de la contextualisation, du statut positif de l'erreur, de l'activité et de la productivité, de l'usage des savoirs,….En ce qui concerne particulièrement l'utilisation, des conditions seront mises en place pour que le matériel donne lieu à une activité intense et qui conduise à une production des élèves. Il devra être introduit dans une situation, rattaché au contexte de vie de l'apprenant. En outre, son utilisation pendant la séquence didactique doit

permettre à l'apprenant d'appréhender son usage.

Description des étapes du modèle intégrateur de l'enseignement (une conception intégratrice de l'enseignement)

Préparation de l'enseignement-apprentissage

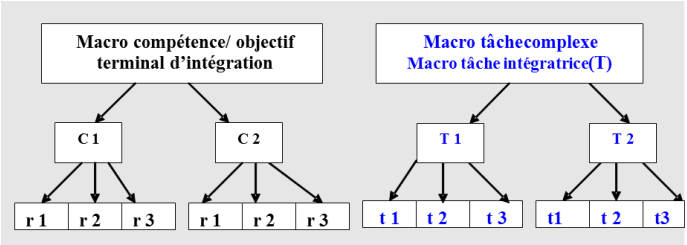

Schéma 1 : Analyse des compétences et analyse des tâches complexes correspondantes. C 1 et C 2 représentent les compétences définies dans le curriculum. r1, r2 et r3 sont les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être…). T1 et T1 sont les tâches complexes généralement déterminées dans les énoncés des compétences. t 1, t 2 et t 3 sont les tâches plus ou moins complexes quelquefois identifiables dans les énoncés des ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être , ou objectifs).

Comme il ressort de ce schéma que l'une des étapes très importantes de la préparation de l'enseignement-apprentissage dans le modèle intégrateur est d'une part l'analyse de la compétence et d'autre part la détermination des tâches complexes correspondantes et leur analyse.

Phase préparatoire à la préparation

Dans sa phase préparatoire, la préparation de la leçon consistera pour l'enseignant non seulement à déterminer dans quelle mesure est clairement définie la tâche plus ou moins complexe que l'apprenant doit pouvoir réaliser ainsi que son contexte au terme du processus d'apprentissage/ enseignement pour qu'il soit déclaré compétent par rapport

à la compétence, au palier de compétence, mais aussi à vérifier sa compréhension de la tâche concernée.

Phase de la préparation proprement dite

1. Le choix des tâches et des contextes correspondants
2. Lors de cette phase l'enseignant essaie de passer en revue les différentes tâches ainsi que les contextes correspondants nécessaires pour la réalisation de la tâche complexe définie par la compétence ou le palier de compétence ciblé par le processus d'apprentissage. Ensuite retenir ceux (les tâches et les contexes) qui semblent essentielles compte tenu des critères d'objectifs poursuivis, les caractéristiques des élèves, les données de la psychologie des apprentissages…
3. La formulation des activités à proposer aux apprenants (ce que font les élèves)
4. La détermination des circonstances de travail nécessaires aux élèves pour la réalisation de ces activités ;
    - les conditions matérielles (quel matériel faudra-t-il donner aux élèves ?) ;
    - les consignes de travail (quelles consignes, quelles instructions de travail leur seront données ?);
    - l'organisation de la classe (comment le travail s'effectuera-t-il, en goupes ou individuellement ?) ;
5. La détermination des activites de l'enseignant (qu'est-ce que l'enseignant accomplira comme activité pour guider, assister les élèves, bref pour faciliter l'apprentissage ?)

Démarche d'une séquence didactique selon le modèle intégrateur de l'enseignement

Cette section s'appuie sur quelques exemples de séquences didactiques utilisés dans certains pays où l'évolution des approches et méthodes pédagogiques dans la pratique de la classe est orientée vers le développement d'un modèle intégrateur de l'enseignement.

Phases du canevas général des leçons dans la pratique de la classe

La phase de la préparation de l'enseignement-apprentissage

1) La situation de départ

Construction des situations complexe (d'intégration) situations problèmes (d'intégration)- pour déterminer le niveau de maîtrise la compétence précédente et mettre en place une remédiation efficace - déterminer les conditions de départ des apprenants (leur niveau de maîtrise des compétences ou objectifs d'intégration antérieur, c'est-à-dire le niveau de leur pré-acquis et prérequis en termes de capacité de mobilisation des situations-problèmes liées à l'objectif d'intégration précédent.

2) *La détermination et le choix du contenu (*les objectifs de la leçon*) et des situations d'évaluation* (les situations problèmes pour évaluer les objectifs et les critères d'évaluations) ;
3) *La circonscription de l'objectif par rapport à la compétence à lui associée* (présentation et explication à orientation intégratrice des objectifs de la leçon - présenter les objectifs et le situer par rapport à l'objectif d'intégration à lui associer).
4) *préparation du matériel*

La phase de la présentation de l'enseignement-apprentissage

Exemple de démarches de séquences didactiques

Premier cas ***: Présentation de l'enseignement-apprentissage (dans le contexte de développement de la pensée inférentielle) à l'éducation de base***

1. *Une phase de découverte ou d'exploration* **:** choix de la situation didactique motivante qui provoque un

déséquilibre.

- déterminer les ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être) essentielles nécessaires à mettre en œuvre, installer, pour réaliser l'objectif poursuivi, manifester la compétence sélectionner les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour la réalisation de l'objectif visé
- *déterminer les moyens didactiques (les acticités d'apprentissages à proposer aux élèves et les circonstances à mettre en place par l'E (pour l'enseignement et apprentissage) pertinents et efficaces pour l'installation des ressources sus-évoquées*

2. *Une phase d'analyse ou de recherche* **:** l'apprenant travaille à résoudre la situation en utilisant ses acquis.
3. *Une phase de confrontation et de formulation des résultats* : présentation, explication et discussion par les élèves de leur démarche; les mauvaises solutions ne sont pas rejetées, elles sont au contraire l'occasion de réfléchir et de progresser dans le raisonnement. A l'issue de cette phase, une nouvelle règle est définie, un nouveau savoir est construit.
4. *une phase de consolidation :* elle donne aux apprenants l'occasion de réinvestir leurs acquis au cours de la séquence dans de nouvelles situations (des situations-problèmes).
5. *une phase d'intégration:* Elle est précédée d'une phase de structuration pendant laquelle les apprenants ont l'occasion d'établir des liens entre les acquis liés à la leçon du jour et ceux liés à des apprentissages antérieurs dans la même discipline et dans d'autres disciplines. Lors de l'*intégration proprement dite,* l'enseignant aide les apprenants à transformer les savoirs, savoir-faire et savoir-être de la leçon du jour ajoutés à ceux de la (des) leçon(s) antérieure(s) acquis séparément et considérés comme des ressources en un ensemble intégré de

ressources. Il leur propose ainsi des situations-problèmes qui font appel à ces différentes ressources.

En termes d'activités d'apprentissage,
Il est possible d'envisager la présentation d'une séquence didactique à travers le cheminement suivant :

1. *Des activités d'évaluation*
   Il s'agit ici d'une activité qui vise une orientation des apprenants à partir de leur situation de départ. Elle permet de déterminer non seulement le niveau de maîtrise par les apprenants de l'ensemble intégré de ressources acquis mais aussi dans quelle mesure ces pré-acquis correspondent au niveau minimal requis pour aborder avec succès le nouvel apprentissage. Elle est donc suivie *d'une activité de remédiation* (démarche diagnostic et remédiation) ce qui permet aux élèves n'ayant pas le niveau requis de la compétence nécessaire pour aborder le nouveau programme de relever le niveau jusqu'au niveau minimal requis. Cette activité d'évaluation suivie de diagnostic pourrait impliquer des exercices de consolidation dans le cas des élèves ayant au début de l'année au moins le niveau minimal de maîtrise de la compétence du cours ou du programme précédent.
2. *Des activités d'exploration*
   Au début du processus du nouvel apprentissage, une situation-problème à visée didactique peut être proposée aux apprenants. Le résultat attendu du travail des apprenants n'est pas la résolution de cette situation-problème, mais plutôt déterminer les ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être) essentielles nécessaires à mettre en œuvre, pour réaliser l'objectif poursuivi ou manifester la compétence ; sélectionner les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour la réalisation de l'objectif visé.
3. *Des activités de structuration*
   La recherche interactive de l'apprenant dans le but de

résoudre la situation-problème à en s'appuyant sur ses pré-acquis lui permet de se situer par rapport au nouvel apprentissage, ce qui donne aussi lieu à. une structuration de ses apprentissages.

4. *Des activités d'apprentissage systématique*

il est question pour les élèves de procéder à la présentation à l'explication et à la discussion des résultats et des démarches; les mauvaises solutions ne sont pas rejetées, elles sont au contraire l'occasion de réfléchir et de progresser dans le raisonnement. A l'issue de cette phase *une phase de confrontation et de formulation des résultats*, une nouvelle règle est définie, un nouveau savoir est construit : c'est la systématisation de l'apprentissage, de nouvelles ressources sont désormais installées.

5. *Des activités de structuration et d'intégration*

Des activités de structuration sont prévues pour préparer l'intégration des apprentissages acquis. Une phase de consolidation donne aux apprenants l'occasion de réinvestir leurs acquis au cours de la 'séquence dans de nouvelles situations (des situations- problèmes). Ils ont aussi l'opportunité d'établir des liens entre les acquis liés à la leçon du jour et ceux liés à des apprentissages antérieurs dans la même discipline et dans d'autres disciplines.

Des activités d'intégration (par des activités d'apprentissage par résolution de problèmes) pendant cette phase, l'enseignant aide les apprenants à transformer les savoirs, savoir-faire et savoir-être de la leçon du jour ajoutés à ceux de la (des) leçon(s) antérieure(s) acquis séparément et considérés comme des ressources en un ensemble intégré de ressources. Il leur propose ainsi des situations-problèmes qui font appel à ces différentes ressources. L'activité d'intégration est donc associée aux *activités d'apprentissage par résolution de situations-problèmes*

Deuxième cas **:** ***Présentation de l'enseignement-apprentissage (Enseignement primaire au Gabon)***

Une des caractéristiques de la compétence étant de se développer en se l'appropriant à travers l'exercice, le canevas de leçons proposé ici met davantage l'accent sur les apprentissages que sur les enseignements. Pour ce faire, différents types d'activités sont proposés pour permettre à l'enfant de développer sa compétence. Il s'agit des activités exploratoires, des activités d'apprentissage par résolution de problème, des activités d'apprentissage systématique, des activités de structuration et des activités d'intégration.

Les activités exploratoires sont celles qui concernent des apprentissages ponctuels. Pour la leçon portant sur les expressions : « au-dessus de…, au-dessous de », l'objectif spécifique visé est d'identifier les objets placés au-dessus de, ou au-dessous de. Pour une bonne compréhension de ces notions, l'enseignant multiplie plusieurs exercices qui permettront à chaque enfant d'identifier un objet placé au-dessus ou au-dessous et de le placer au bon endroit. Les élèves analysent, explorent les différentes démarches pour trouver la solution, les confrontent entre eux, soulèvent de questions. Ces activités sont menées en début d'un nouvel apprentissage (Roegiers, 2001). C'est l'élève qui réalise ces activités et non l'enseignant. Ce dernier est surtout un guide.

Bien que le modèle de canevas de leçon présenté ci-dessous ne montre pas une activité par résolution des problèmes, il faut noter que cette activité « propose une situation-problème très complexe, qui nécessite que l'élève mène de front plusieurs apprentissages articulés entre eux autour de cette situation-problème. Il ne s'agit plus d'une activité de quelques minutes, voire de quelques heures, mais d'une activité de plusieurs jours, plusieurs semaines ou même de plusieurs mois ». (Roegiers, 2001). Pour ce faire, cela nécessite une recherche par les élèves sur le terrain, par groupe ou individuellement.

Les activités d'apprentissage systématique visent à fixer les notions, à structurer les acquis et les exercer. L'enseignant donne les règles à retenir. D'une manière générale, après un cours, l'enseignant donne des exercices d'applications à résoudre pendant quelques minutes. Ces exercices peuvent être oraux ou écrits. Puis pendant 30mn ou 1h l'élève peut être confronté à résoudre une situation didactique qui est dans le manuel scolaire ou conçue par l'enseignant.

Pour ce qui est des activités de structuration, elles consistent à établir le lien entre les notions vues et d'autres notions. Au contraire d'une activité d'intégration, une activité de structuration peut être tout à fait théorique : un tableau, une synthèse… Elle est une activité qui permet à l'élève de s'exercer à articuler ses apprentissages dans l'optique de pouvoir être en mesure de développer sa compétence. Elle permet aussi l'enseignant de vérifier si l'élève acquiert les ressources nécessaires pour le développement de la compétence visée.

Les activités d'intégration se font à l'aide des situations problèmes appartenant à une même famille : ce sont des situations d'intégration, ou situations cibles (Roegiers, 2003). Ces situations sont complexes, mais aussi contextualisées. Si possible, elles répondent à un problème concret qui se présente, ou qui risque de se présenter à l'élève dans la vie quotidienne. Elles peuvent s'organiser à tout moment, mais dans la pratique, elles s'organisent pendant un certain nombre d'apprentissages. Pour le cas du Gabon, c'est après cinq semaines d'apprentissage systématique. Des exemples de situations d'intégration sont consignés dans un petit document de l'élève, appelé « cahier de situations ». C'est sur la base de la production de l'élève dans le cadre d'une situation d'intégration qu'on peut voir le niveau de développement de sa compétence, en se servant de critères et d'indicateurs.

Comment se déroule une activité d'intégration ? On fait passer pendant une durée de 30mn une première situation d'intégration à l'élève à titre d'exercice, puis une deuxième à titre d'évaluation formative, et enfin une troisième situation en guise de remédiation. Pour valider la production de l'élève, on lui accorde d'exercer deux ou trois situations cibles de la même famille.

Le tableau ci-dessous présente en comparaison du modèle traditionnel, le processus de réalisation d'une leçon dans l'approche par compétences.

En somme dans l'exécution, et en comparaison des modèles classiques, la transposition didactique est à rebours. Les différentes étapes, et les réseaux de relations et les correspondances par phases sont mieux représentés par le schéma ci-dessous.

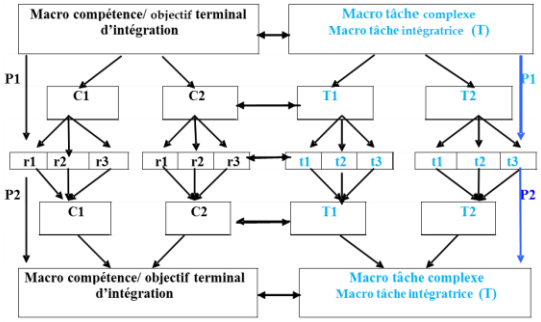

Schéma 2: Préparation et présentation d'une séquence didactique selon le modèle intégrateur. P1 : phase de la préparation de la séquence didactique. P2 : phase de la présentation de la séquence didactique

Les caractéristiques du modèle d'enseignement et d'apprentissage des compétences

Le tableau suivant propose les principales caractéristiques du modèle intégrateur

Tableau 1 : Principales caractéristiques d'une séquence didactique selon le modèle intégrateur

Evaluer - Orienter - Remédier	Présenter		Développer/Traiter		Intégrer	
	Motiver	Explorer	Construire	Appliquer	Structurer	Intégrer
Tâche complexe à visée d'intégration	Tâche plus ou moins complexe à visée didactique	Tâche plus ou moins complexe à visée didacti-que	Tâche simple ou complexe - activités de dévelop-pement suivant le niveau dans le processus de développement	Tâche simple ou complexe suivant l'apprentissage	Tâche complexe à visée d'intégra-tion	Tâche complexe à visée d'intégration
Situation problème - cible	Une situation un problème ou une situation-problème de départ	Un problème ou une situation - problème de départ	Une situation un problème ou une situation-problème en relation étroite avec le développement	Une situation Un problème ou une situation-problème	Une Situation-problème	Situation problème à visée d'intégration (résolution des situations - problèmes)

Les variables du modèle

Les élèves

1- Les caractéristiques psychologiques (cognitives, affectives et psychomotrices)

2- les caractéristiques sociologiques (la famille, le village ou le quartier et la tribu, le clan ou l'ethnie, le pays)

3- Les caractéristiques de l'environnement immédiat de la situation

pédagogique (didactique)- où se déroule le processus enseignement-apprentissage (la salle de classe, l'école….).

Le processus apprentissage / enseignement

1- Des compétences à installer chez l'élève la formulation des objectifs à atteindre à partir (des objectifs d'intégration) des compétences à installer chez l'élève

2- Le milieu (le contexte) socioprofessionnel d'exercice desdites compétences à acquérir) la situation ciblée – construction des situations complexes (d'intégration) ou la famille de situations problèmes (d'intégration- pour exercer et évaluer la compétence) ainsi que les critères d'évaluation

3- La situation de départ – le niveau de maîtrise de la compétence ou du palier de compétence précédent pré- requis construction – construction des situations complexe (d'intégration) situations problèmes (d'intégration)- pour déterminer le niveau de maîtrise la compétence précédente et mettre en place une remédiation efficace

4- Les ressources (savoir, savoir-faire et savoir-être) essentielles nécessaires à mettre en œuvre, installer, intégrer pour manifester la compétence sélectionner les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires pour la réalisation de l'objectif visé

5- Déterminer les moyens didactiques (pour l'enseignement et apprentissage) pertinents et efficaces pour l'installation des ressources sus-évoquées

L'enseignant

1- Les caractéristiques psychologiques (cognitives, affectives et psychomotrices)

Conclusion

Le modèle d'enseignement intégrateur est théoriquement basé d'abord sur la connaissance conçue comme la capacité de démonter sa compétence relativement à une catégorie de tâches complexes dont la réalisation nécessite la maîtrise préalable d'un ensemble intégré de ressources approprié., puis des théories du développement et de l'apprentissage

qui mettent l'accent sur le rôle de l'exposition à des modèles, du milieu, ainsi que des interactions dans tout processus de construction des connaissances et d'apprentissage chez un individu, ensuite sur le paradigme de l'apprentissage qui accorde le primat à une action sur l'apprentissage pour optimiser la probabilité de réussite du processus enseignement-apprentissage. Dans la réalisation de ses buts qui pourraient se résumer au développement chez l'apprenant de la capacité de résolution des situations-problèmes de toutes sortes par la mobilisation en situation d'ensembles intégrés de ressources acquises, ce modèle propose un mode d'emploi ou diverses activités (activités d'apprentissage, objectifs, contenu d'enseignement-apprentissage, planification des démarches, interactions sociales, stratégies d'enseignement et d'apprentissage, le matériel didactique , étapes de la démarche, exemple de démarche lors de séquences didactiques,...) ayant comme propriété caractéristique une contribution élevée au développement chez l'apprenant d'ensembles intégrés de ressources mobilisables en situation.

Si l'utilisation du modèle intégrateur s'accompagne d'une plus-value didactique, pédagogique et éducative très remarquable pour les systèmes éducatifs en ce vingt-et-unième siècle, il n'en demeure pas moins vrai qu'à l'image de beaucoup d'autres modèles qui lui ont précédé, il n'a pas encore accordé et surtout dans la pratique une importance suffisante au développement des compétences à dominante socioaffective en milieu scolaire. Malgré cette limite, ce modèle encore en construction pourrait avoir d'importantes perspectives d'avenir.

Le modèle intégrateur de l'enseignement : un modèle inclusif

Le développement d'un modèle qui, tout facilitant le développement d'un système mondiale unie tient compte de la pluralité des contextes et des spécificités des peuples ;

un modèle qui participe du développement d'une philosophie, d'une politique positives de la différence, de complémentarité, un modèle qui reste ouvert au monde ne pourrait que bénéficier – au plan théorique tout au moins- d'une probabilité de réussite assez élevée dans un monde où les préoccupations sont orientées vers la construction d'un système mondial.

Recommandations

En tenant compte des limites, des besoins et des grandes orientations des systèmes actuels en matière d'éducation, l'une des problématiques auxquelles le modèle doit accorder de l'attention pourrait être formuler de la manière suivante: que faire pour développer un modèle intégrateur soucieux de la formation d'Hommes compétents non seulement dans les domaines cognitif et psychomoteur, mais aussi dans le domaine socioaffectif ? En d'autres termes, le modèle gagnerait davantage à actualiser ses investigations et développements par un ajustement accru aux grandes problématiques des hommes du vingt et unième siècle en matière d'éducation dont l'une des pierres angulaires reste les questions liées à une humanisation accrue de l'être humain.

Références bibliographiques

Bipoupout, J.-C., Boulhan, N., Diallo, N., Manda Kizabi, Roegiers, X., Zida Traore, C. (2008). *Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration*. Paris : Édicef / OIF.

Bipoupout & al. (2006). *Curricula en termes de compétences***.** ***L****es curricula de français et de mathématiques de l'enseignement primaire* **-** *le curriculum de français***.** Yaoundé.

Brunner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant, savoir-faire, savoir-dire.* Paris: Puf.

Doise, W. et Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence.* Paris: Puf.

Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie : recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Bruxelles : De boeck Université.

Gérard, F.-M. et Roegiers, X. (2002). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.

Legendre, M.-F. (2001). « *Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages*». Vie pédagogique, n° 120. p 14-19.

Roegiers, X. (2000 2è édition 2001). *Une pédagogie de l'intégration.* Bruxelles : De boeck Université.

Roegiers, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis les acquis scolaires.* Bruxelles : De boeck Université.

Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation.* Bruxelles : De boeck Université.

Roegiers, X. (2002). Les principes de fonctionnement de l'approche par les compétences dans l'enseignement de base. Manuscrit non publié, Agence intergouvernementale de la francophonie, Paris.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique.* Montréal : Editions Logiques.

Vygotsky, L. (1987). *Problems of general psychology.* New York: Plennum Press